



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Volumen 13, Núm. 1, 2011

Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente

Identification of Critical Incidents in Practicing Teachers: Proposals for Lifelong Learning

Gilda Bilbao Villegas
gbilbao@udd.cl

Universidad del Desarrollo, Chile

Facultad de Gobierno. Av. Plaza 680
Las Condes-Santiago de Chile

Carles Monereo Font (2)
carles.monereo@uab.es

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y Educativa
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Campus Bellaterra 08193
Barcelona, España

(Recibido: 17 de diciembre de 2010; aceptado para su publicación: 4 de abril de 2011)

Resumen

Dados los desafíos de la docencia en la actualidad, actividad marcada por la saturación informativa, los cambios tecnológicos y la heterogeneidad en las aulas, nos encontramos con maestros que experimentan cotidianamente, en la gestión de su clase, una serie de Incidentes Críticos (IC) que les generan incertidumbre y los desestabilizan emocionalmente. El presente estudio trata de profundizar en el tipo de IC y el impacto que

éstos tienen, así como las estrategias utilizadas por los maestros para enfrentarlos. En un primer momento la información se obtuvo a través de un *focus group* y los datos obtenidos se compararon con los resultados del cuestionario aplicado a una muestra. El estudio señala que los IC reportados se relacionan principalmente con la gestión de la clase y la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje; asimismo, evidencia la falta de recursos psicopedagógicos y emocionales con que cuentan los profesores para hacer frente a los IC.

Palabras clave: Incidentes Críticos, identidad profesional docente, formación del profesorado, práctica reflexiva.

Abstract

Given the challenges of teaching today—an activity marked by information overload, technological changes and heterogeneity in the classroom—we find teachers who experience day by day, in the management of their classes, a number of critical incidents (CI) which cause them uncertainty and emotional destabilization. In the present study we have attempted to make a deep and careful study of the types of CI and the impact they have, as well as the strategies used by teachers to address them. At first the information was obtained through a *focus group*; the data obtained were compared with the results of the questionnaire administered to a sample. The study notes that the reported CI are primarily related to class management and students' attitude toward learning. Also highlighted is the teachers' lack of psychopedagogical and emotional resources for dealing with the CI.

Key words: Critical Incidents, teaching professional identity, teacher training, reflective practice.

I. Introducción

Hace casi cuatro décadas, los estudios sobre la conducta docente se orientaban básicamente a investigar las características diferenciales del “buen profesor” que solían coincidir con un docente experimentado, cuya autoridad personal e institucional y dominio de los contenidos de su materia le permitían establecer una relación fluida con sus alumnos, sin perder el control de la situación ni permitir la irrupción de respuestas inesperadas que le desviasen del programa previsto. El maestro era el principal foco de información y cultura, las normas de disciplina explícitas e innegociables, la programación del temario estricta y claramente acotada por los libros de texto, y el alumnado homogéneo y dispuesto a sufrir para no fracasar en los estudios, sinónimo de fracasar en la vida.

En estos cuarenta años las escuelas han cambiado de manera radical; el maestro debe compartir sus conocimientos con múltiples fuentes de información, a menudo formalmente más atractivas, menos exigentes y más actualizadas; los libros de texto se han transformado en propuestas multimedia aprovechando la posibilidad de digitalizar todo tipo de materiales, muchos alumnos que por motivos económicos o por determinados *handicaps* no tenían acceso a la enseñanza, ahora tienen el derecho —e incluso el deber de asistir y la heterogeneidad en las aulas se ha convertido en la norma.

La formación del profesorado, pensada principalmente para un docente expositivo, con un alto dominio de su materia, se ha ido adaptando a esos cambios, pero siempre a remolque, por detrás de sus exigencias, llámense fichas individualizadas, diapositivas, proyector de transparencias, video educativo, computadora con *power point*, pizarrón interactiva o Internet. En otros casos, las innovaciones se han centrado en nuevos métodos de enseñanza, adjetivándola de activa, por descubrimiento, cooperativa, crítica, etc. En ambos casos, y tal como lo señala la investigación (por ejemplo, Pozo *et al.* 2006), las concepciones epistemológicas sobre el significado y sentido de enseñar, casi siempre implícitas y fuertemente inclinadas hacia el objetivismo y el positivismo, las acciones educativas tendientes a rutinizar las prácticas y a aplicarlas por igual a todos los grupos, todo esto acompañado de sentimientos de inseguridad y vulnerabilidad (Sutton y Wheatley, 2003; Monereo, 2010a) al tener que responder a demandas individuales y sociales, múltiples y complejas, han ido ganando la partida y han dejado a los docentes parapetados en discursos, prácticas y actitudes poco adecuadas a los nuevos tiempos y demandas.

Ante esta situación, la formación del docente, tanto inicial como permanente, se ha organizado a través de dos vías que se han mostrado muy improductivas (Rice, 2002; Howard y Markauskaite, 2009; Sutherland, Scanlon y Sperring, 2005). Por un lado una formación básicamente conceptual, centrada en ideas de carácter general y decontextualizado, en la que pueden plantearse casos y problemas a resolver, pero poco realistas y auténticos, situaciones que difícilmente implican emocionalmente a los docentes, ni les socializan en su futura comunidad de práctica. Por otra parte, unas prácticas en los centros educativos, insuficientemente supervisadas, en las que los docentes en formación elaboran concepciones y creencias implícitas y próximas a una forma de “sentido común”, conformado por prejuicios y teorías paracientíficas, que serán muy difíciles de neutralizar y modificar.

¿Cómo ofrecer una formación eficaz que dote a los docentes de competencias realmente funcionales para hacer frente a los retos que tienen en la actualidad los centros educativos? Sin cometer la imprudencia de afirmar que existan soluciones definitivas y universales al respecto, en el último lustro las investigaciones sobre formación del profesorado (Monereo, 2010b) sí parecen coincidir al señalar dos condiciones que deberían estar presentes en esa formación, si lo que se pretende es promover un cambio radical y sostenible en el tiempo:

- a) Partir de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, con el fin de dotarles de herramientas verdaderamente eficaces.
- b) Incidir en la identidad profesional profunda de esos docentes para que los cambios promovidos resulten sustanciales, sólidos y duraderos.

La primera condición se refiere a la noción de Incidente Crítico (IC), cuyo uso como herramienta didáctica tiene sus orígenes en el entrenamiento de pilotos de aviación para hacer frente a situaciones inesperadas (Flanagan, 1954) y que

posteriormente ha tenido sendos desarrollos en áreas tan distintas como en la educación médico-sanitaria, en los estudios sobre conducta de los consumidores en marketing o en el análisis de juicios en derecho. En la formación del profesorado el precursor es Tripp (1993), aunque serán, desde nuestro punto de vista, Everly y Mitchell (1999) quienes darán una mayor precisión al término al definirlo como un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional.

En este punto, el concepto de IC converge con la segunda de las condiciones que estipulábamos como cruciales para una formación verdaderamente sustantiva y eficaz, un cambio en la identidad profesional del docente y, más específicamente, un cambio en los elementos que conforman esa identidad: las concepciones epistemológicas e instruccionales del profesor, las estrategias docentes que las vehiculan y las emociones, en forma de interpretaciones sentimentales, que las acompañan (Beth y Sharma, 2008; Monereo y Badía, 2011).

En efecto, un IC, por su imprevisión y su efecto estresante, demanda una respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en la que se ven reflejadas esas concepciones, estrategias y sentimientos que mencionábamos, y que difícilmente resultan accesibles de un modo tan directo. Supone un palco privilegiado al que podemos asomarnos para analizar la identidad-en-acción del docente (o futuro docente). Pero además de constituir una excelente unidad de análisis, también puede resultar de utilidad como instrumento de intervención para provocar la toma de conciencia de los implicados en el IC, valorando las actuaciones desencadenadas, y para proponer, y en su caso instaurar, actuaciones alternativas frente a sucesos similares.

De hecho ya empiezan a existir iniciativas en la formación de distintos profesionales de la enseñanza que emplean los IC como unidades de análisis e intervención, por ejemplo en profesores de infantil y primaria (Navarro, López Martínez y Barroso, 1998); de secundaria (Fernández, Elórtogui y Medina, 2003), en asesores psicopedagógicos (Moyetta de Rinaudo, Valle de Hamity y Jacob, 1999) o en profesores universitarios (Monereo *et al.* 2009). El denominador común de estas propuestas suele ser el diseño de un protocolo o pauta a través de la cual se trata de identificar, junto con los actores implicados, el conflicto latente que pudo generar el IC, las distintas interpretaciones de lo que ocurrió y por qué ocurrió y el examen de formas diferentes de pensar, actuar y sentir que pudiesen activarse ante futuros IC de parecida naturaleza.

En todo caso, y para llegar a ese análisis y posible intervención, el primer requisito ineludible consistirá en identificar esos IC de forma inequívoca, seleccionando, en primer lugar, el contexto educativo específico en el que se quiere incidir, y organizando un dispositivo metodológico que permita recoger esas situaciones estresantes y difíciles de manejar de boca (y mente) de los propios interesados.

En nuestro caso, y en relación a la investigación que presentamos, decidimos centrarnos en docentes en ejercicio de los niveles de primaria y secundaria y hacerlo en base a los IC que aparecen en situaciones de clase, referidas a las interacciones que se producen entre los maestros y sus alumnos, en el aula. Esta decisión está justificada porque en la realidad educativa chilena la articulación entre los aspectos teórico-prácticos que los futuros profesores de educación básica y media adquieren en la universidad y los contextos laborales en los que deberán trabajar (centros educativos) resulta insuficiente, tal como lo atestiguan algunos autores (Ávalos, 2003), pero sobre todo la calidad de la educación es una necesidad que la ciudadanía ha manifestado explícitamente a través de diversos medios e instancias, siendo el más representativo el movimiento ciudadano *Educación 2020*¹, cuyo principal propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad educativa para todos los niños y jóvenes de aquí al año 2020.

Los objetivos perseguidos en esta investigación consistieron en:

- 1) Inicialmente, identificar los IC que con mayor frecuencia e impacto experimentan, en su quehacer pedagógico dentro del aula, los maestros en ejercicio. Nuestra intención era recoger, de primera mano, a través de *focus groups*, aquellos eventos que por ser inesperados y desestabilizadores generan un alto grado de estrés en los maestros, exigiéndoles una respuesta rápida en la que deben conjugar saberes psicopedagógicos, didácticos y disciplinarios, además de habilidades de autorregulación cognitiva y emocional.
- 2) Al mismo tiempo, nos interesaba conocer el tipo de estrategias que utilizan los maestros para hacer frente a esos IC.
- 3) En base a la información anterior, un tercer propósito fue adaptar la Encuesta para Profesores sobre Incidentes Críticos (EPIC), utilizada y validada por Badia, Monereo y Meneses (2011) con profesorado universitario, a profesores de enseñanza primaria y secundaria en ejercicio (siempre y cuando los IC fuesen similares), con el fin de tener un instrumento apropiado para conocer mejor las concepciones, estrategias y sentimientos profesionales de este grupo. A esta nueva versión se le denominó *me* (Maestros en Ejercicio).
- 4) Finalmente, y a partir de la aplicación del nuevo EPIC, versión *ME*, nos interesaba constatar, con una población amplia:
 - Que los IC identificados eran los que podían interferir de manera más contundente en el desarrollo del trabajo en el aula, tanto en primaria como en secundaria, y, por consiguiente, podían constituir la base para proponer instancias de formación permanente o continua, mucho más eficaces que las habituales.
 - Que los profesores noveles y veteranos mostraban diferencias en aquello que más les preocupaba y en la manera de manejarlo en el aula por lo que,

¹ Puede consultarse en: www.educacion2020.cl

la formación a la que hacíamos referencia, debería incluir los ajustes necesarios según la población específica.

–Que según el tipo de centro, público o privado, los IC tendrían una frecuencia desigual y una naturaleza distinta.

Este cuarto objetivo nos parecía especialmente relevante, ya que permitiría valorar la adecuación de la formación de pre y postgrado que se ofrecen en las universidades a la gestión eficaz de los IC detectados.

Enseguida se exponen las decisiones metodológicas adoptadas para alcanzar estos objetivos.

II. Decisiones metodológicas

Para la consecución de los objetivos mencionados optamos por desarrollar una investigación con un diseño metodológico mixto. En una primera fase, correspondiente a los objetivos 1 y 2, preparamos un conjunto de reuniones sobre la base de grupos focales (*focus groups*), con el fin de extraer información cualitativa sobre los IC más desestabilizadores y las estrategias para afrontarlos, y proceder a su posterior categorización. En la segunda fase, objetivos 3 y 4, adaptamos el cuestionario original y lo aplicamos a una muestra representativa de maestros en ejercicio, noveles y veteranos, de centros públicos y privados, realizando un análisis estadístico de las respuestas obtenidas.

2.1 Muestra

La muestra para llevar a cabo los grupos focales fue elegida de manera intencional según los objetivos de la investigación. En la Tabla I se detallan las características de los participantes elegidos.

Tabla I. Características de la muestra para los grupos focales

	Maestros noveles		Maestros veteranos	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Centros públicos	4	6	3	7
Centros privados	5	5	4	6

La media de edad de la muestra fue de 24 años en los maestros noveles y de 45 años en los profesores veteranos.

En cuanto a la muestra que respondió al EPIC-ME, la Tabla II muestra los principales descriptores.

Tabla II. Características de la muestra para la aplicación del EPIC-ME

	Maestros noveles		Maestros veteranos	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Centros públicos	5	6	6	8
Centros privados	6	7	4	6

La media de edad de la muestra fue, en este caso, de 27 años en los maestros noveles y de 48 años en los profesores veteranos.

2.2 Procedimiento

Como ya se comentó en párrafos anteriores, en la primera etapa de la investigación se desarrollaron tres grupos focales, ya que el interés era generar una comprensión profunda de las experiencias y creencias de los profesores acerca de los incidentes críticos. Hay que recordar que los grupos focales o *focus group* es una técnica de investigación cualitativa consistente en una reunión de un grupo de personas seleccionadas de acuerdo al interés particular de la investigación para discutir y elaborar desde la propia experiencia ideas o temáticas que son objeto de análisis específico. Por lo tanto, resulta fundamental que los participantes cuenten con experiencia u opinión, ya que el interés se centra en (re)construir una perspectiva o punto de vista intersubjetivo en relación con un tema de interés, (Morgan,1998).

En este caso los tres grupos focales se realizaron de manera sucesiva, con una distribución equivalente (hombres/mujeres, noveles/veteranos, privada/pública) de los participantes; todos ellos estuvieron guiados por el mismo moderador quien, desde la formulación de preguntas clave, invitaba a la participación y descubrimiento de los tópicos que pretendíamos abordar. Las preguntas, esquemáticamente se referían a la descripción de IC que habían experimentado en primera persona, las sensaciones que la situación les produjo, el abordaje y resolución de las mismas, y de qué manera la formación universitaria de pre y postgrado les permitía dar respuestas ajustadas a los IC. La duración media de cada sesión fue de 50 minutos.

Se registró cada sesión en audio y posteriormente se transcribieron todas las intervenciones para facilitar su análisis y categorización.

En la segunda fase, y tras la identificación de los IC más frecuentes y estresantes, y de las estrategias de enfrentamiento más socorridas, se adaptó el EPIC original. El instrumento original, centrado en situaciones conflictivas referidas al ámbito universitario (Badía, Monereo y Meneses, 2011), está formado por un apartado de datos personales y profesionales, y cinco escalas que se distribuyen del modo siguiente: 1) aspectos socio-profesionales (por ejemplo, género, años de

experiencia, niveles de formación, etc.); 2) concepciones sobre el rol del profesorado (docente como educador o como especialista de su materia); 3) condiciones del contexto prioritarias para tomar decisiones instruccionales (por ejemplo, tipo de alumnos, nivel de conocimientos previos, interés en los contenidos, etc.); 4) enfoques de enseñanza (superficial vs. profundo); 5) diferencial semántico sobre sentimientos vinculados a la docencia (por ejemplo, *alegre-triste; cálida-fría*; etc.) y 6) Incidentes Críticos relativos, como hemos apuntado, al ámbito de la enseñanza superior. Para efectos de esta investigación sólo tomamos en consideración el primer apartado de datos socio-profesionales y el último sobre IC, que es el que adaptamos para maestros en ejercicio.

Este último apartado quedó finalmente configurado por cuatro ítems referidos a distintas situaciones conflictivas que describen otros tantos IC (más adelante se formularán). Pretender conocer, en primer lugar, en qué grado afectaría al docente cada IC (escala Likert que oscila entre nada-mucho) y, en segundo lugar, cómo reaccionarían o abordarían su solución. La respuesta a este segundo aspecto plantea cuatro posibles respuestas cerradas, correspondientes a cuatro posiciones identitarias: a) autoritaria (el profesor impone su autoridad y no cambia su planificación), b) reactiva (se produce una respuesta emocional de auto-protección, rechazo, auto-afirmación, etc., pero sin cambios efectivos en lo planificado), c) estratégica (el profesor decide modificar su estrategia local, pero no se produce un cambio en profundidad que requiera revisar las propias concepciones y sentimientos, es decir, la propia identidad) o d) reflexiva (el profesor inicia un cambio sustancial, cuestionándose aspectos relativos a su manera de entender su rol y la forma de sentirse docente).

2.3 Aplicación de la EPIC-ME

Como ya se ha explicado, en la nueva versión EPIC-ME, se sustituyeron los IC iniciales por los cuatro IC detectados para maestros en ejercicio (dificultades para desarrollar la planificación, dificultades para el trabajo en grupos, dificultades en la toma de apuntes y dificultades en la comprensión de contenidos) y lo aplicamos a una muestra de 100 profesores, a través de un link que conducía a un documento digital que podía responderse en línea. Finalmente se obtuvieron 48 encuestas completadas en su totalidad, y en base a éstas se hizo un análisis estadístico de carácter descriptivo.

2.4 Identificación de los IC y de las estrategias de resolución

Con el fin de identificar los IC más desestabilizadores y frecuentes, así como las estrategias que comúnmente ponen en funcionamiento los maestros para hacerles frente, a partir de los grupos focales, se actuó de la siguiente forma:

- a) Se emplearon como unidad de análisis los fragmentos de información referidos a un incidente crítico; para ello se dividieron las transcripciones de cada sesión en secciones alrededor de un suceso central, el incidente crítico en cuestión. Una sección estaba formada por un relato con ese

núcleo incidental (lo que pasó) y podía ir acompañado de unos antecedentes (por qué pasó), unos efectos (lo que ocasionó), unas acciones o estrategias (lo que hice) y unos sentimientos (lo que sentí).

- b) Una vez localizados esos relatos sobre IC, los investigadores los etiquetaron con una categoría para el suceso y otra para la estrategia o estrategias.
- c) Cuando se categorizaron todos los sucesos y estrategias, se procedió a agrupar aquellos que se hallaban bajo la misma categoría, se produjo una primera discusión entre los investigadores sobre la pertinencia de cada categorización y se afinaron las etiquetas.
- d) Posteriormente se realizó una validación de esas categorías a través de jueces. Cuatro investigadores, especialistas en temas relativos a la identidad profesional del docente, y ajenos a esta investigación, realizaron de manera independiente un ejercicio de asociación entre un conjunto de secciones-relatos de IC y sus posibles categorías (las mismas para todos ellos, elegidas al azar), debiendo argumentar por escrito el motivo de asimilar cada relato a una u otra categoría de IC y estrategia. En todos los casos hubo coincidencia con los investigadores y todas las categorías se asimilaron a los mismos IC y estrategias codificadas por los investigadores.

Como resultados preliminares extrajimos cuatro situaciones conflictivas o IC que se repetían, y sus correspondientes estrategias de afrontamiento.

Sintéticamente los IC detectados se muestran en la Tabla III.

Tabla III. Categorías

Incidente crítico	Estrategias de afrontamiento
<p>Planificación errónea: Usted ha preparado material para que los alumnos participen activamente en su clase. Sin embargo, encuentra a los estudiantes muy silenciosos en sus asientos, frente al material y nadie dice nada ni responde a las preguntas formuladas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir con lo previsto. 2. Resolver dudas. 3. Repetir la misma clase. 4. Realizar una nueva clase, reformulada, sobre el mismo tema.
<p>Trabajo en grupo: Usted ha planificado un trabajo en pequeño grupo para una de las clases que impartirá durante la semana. Sin embargo, ha recordado a un alumno que en forma recurrente tiene dificultades para trabajar en equipo y rehúsa formar grupo con sus compañeros, interrumpiendo en varias ocasiones el trabajo de los demás. Con todos estos antecedentes previos usted:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No realizar trabajo en grupo. 2. Realizar de todos modos el trabajo en grupo. 3. Combinar distintas técnicas de trabajo en grupo. 4. Enseñar estrategias para que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo.
<p>Toma de apuntes: Usted considera que es muy relevante que los alumnos vayan poco a poco tomando sus propios apuntes de clases. Sin embargo, se da cuenta de la dificultad que tienen para distinguir lo relevante de lo anecdótico y superficial. Entonces en una reunión de coordinación, una de sus colegas comenta esta misma dificultad y señala que el camino a seguir es que todos vuelvan a dictar la materia, como una forma de asegurarse la correcta transcripción de los contenidos, aspecto, por lo demás, muy importante para los apoderados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se debe dictar la materia. 2. Con el tiempo y la edad aprenderán a tomar apuntes. 3. Controlar la toma de apuntes. 4. Enseñar a tomar apuntes.
<p>Comprensión de los contenidos: Mientras usted explica un concepto importante dentro de la Unidad Temática, se da cuenta que la mayoría de los alumnos no está comprendiendo las ideas presentadas. Un síntoma de esta incomprensión es que los niños preguntan lo mismo, pero de diferentes maneras.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es imposible que no hayan comprendido. 2. Durante la síntesis final comprenderán. 3. Explicar todo de nuevo. 4. Conocer nivel de aprendizaje e introducir cambios metodológicos.

III. Análisis de los resultados y discusión

Los resultados obtenidos se presentan organizados alrededor de las dos fases que integran este estudio: 1) Grupos focales, y 2) *Evaluación del profesorado ante incidentes críticos, versión maestros en ejercicio*. (EPIC-ME).

1) Tras el análisis de la información proporcionada por los grupos focales se establece que los incidentes que con mayor frecuencia se producen son aquellos relacionados con la **gestión de la clase** y con la **actitud de los estudiantes frente al aprendizaje**. En este sentido no aparecen diferencias entre lo experimentado por maestros noveles y veteranos, pertenezcan a centros educativos públicos o privados.

Sin embargo, los profesores noveles viven las situaciones conflictivas con mayor sorpresa e incertidumbre, pues no calzan con las expectativas autogeneradas desde la formación inicial de pregrado. Dice “M1” al respecto:

Lo que más frustra en el momento de hacer clases es creer que vas a lograr cambios inmediatamente, pero los hábitos ya están instalados en los niños y en el centro.

Para estos maestros las principales dificultades radican en la gestión grupal de los estudiantes, especialmente en lo referido al clima de trabajo, habitualmente poco propicio para el aprendizaje por la falta de motivación, escasos niveles de concentración y el trato diario, a menudo injurioso, entre pares. “M1” de nuevo:

El *bullying* ya es un tema, ellos saben que existe, pero no han hecho nada, uno como profesor nuevo no es mucho lo que puede hacer.

Frente a los incidentes críticos experimentados, los profesores noveles evidencian una escasa formación en competencias profesionales, y suelen escudarse en protocolos o rutinas conocidas, a modo de auto-protección, cuando deben afrontarlos. Lo confirma “C1”:

La respuesta frente a estos incidentes es volver a lo seguro, a la clase expositiva, da seguridad y puedo asumir mejor mi rol de autoridad.

Esta falta de recursos o estrategias de enseñanza no se produce únicamente en situaciones de indisciplina o desorden, tampoco en las ocasiones en que los alumnos no participan o se inhiben, sus acciones van más allá de la exposición del tema. “A1” comenta una situación tensa en estos términos:

Viví una situación en la que en vez de desorden todos los alumnos se quedaron callados; entonces para mí fue super complicado, (...) pensaba qué iba a hacer. Tuve que hablar, preguntaba y prácticamente no me respondían, entonces me salió una clase expositiva, al mismo tiempo, siempre que algunos alumnos me preguntaron traté de ser redundante, como para que ellos pudieran entender y les quedara bien en la cabeza lo que yo les estaba diciendo, pero aún así fue más duro de lo que pensaba, igual me pareció como un enfrentamiento.

Las situaciones descritas ponen de relieve la urgencia (y así lo manifestaron los profesores noveles de nuestro estudio) de centrar la formación inicial en el desarrollo de competencias profesionales, desde el comienzo, mediante una práctica progresiva, con la utilización de situaciones de enseñanza reales,

convenientemente filmadas, y desde instancias que propicien la reflexión sobre esa práctica.

Por otro lado, los profesores veteranos perciben el escenario escolar actual como altamente complejo, debido a la diversidad de conocimientos, intereses y necesidades que presentan los alumnos; tal como lo expresa “C2”, frente a esta circunstancia, se tiene una sensación de poco control que les impide desarrollar aprendizajes de calidad para todos:

Hoy existe un alto porcentaje de niños con necesidades educativas especiales, además de los trastornos específicos de diversa índole. Esta situación hace que exista un bajo control de las situaciones complejas en el aula y se cometan errores importantes al momento de enseñar.

Una respuesta emocional clásica para salvaguardar el propio autoconcepto es la atribución del problema a factores externos y poco controlables, como hace “J2”:

Con estos alumnos nada funciona, ni la psicopedagogía ni nada. Un profesor con todos los conocimientos que tenga nada le funciona, el tema es de la familia.

Por otra parte, y aunque afirman que el ejercicio docente es su principal fuente de aprendizaje profesional y que con los alumnos con dificultades se aprende mucho, en ocasiones ese aprendizaje supone determinadas concesiones que no parecen ser las más oportunas. “H2” explica que tenía un niño de 15 años con dificultades sociales que no quería trabajar en grupo y descontrolaba al resto de la clase por su agresividad, ante lo cual decidió dejar de trabajar en grupos en esa clase. Por un solo alumno cambió toda la estrategia de enseñanza. Su principal argumento fue: “¿para qué hacerlo sufrir?”.

La mayoría de las respuestas que los profesores veteranos emiten se mueven entre dos extremos: enfrentar el problema con una alta dosis de autoridad o dejar que el tiempo lo diluya. Dice al respecto “G2”:

Es mejor esperar una solución natural. Para ellos este contexto adverso, ratifica que el aprendizaje significativo no resulta, se termina siendo conductista...no somos interlocutores válidos para los alumnos.

Finalmente, declaran que frente a estos incidentes de carácter permanente sus estudios universitarios se tornan completamente desajustados de los requerimientos de la práctica educativa. “F2” lo resume:

La universidad fue una utopía, no me enseñaron a tratar con este tipo de niños.

La información que nos proporcionaron los grupos focales muestra que tanto para los maestros noveles como veteranos, la gestión de sus aulas se vuelve compleja, debido probablemente a la heterogeneidad (ampliamente entendida), con la que deben lidiar y desde la que es preciso generar aprendizajes. Sin embargo, la formación recibida parece no estar anclada en el mundo real de las escuelas, situación que hace del “ensayo y error” la estrategia de autoaprendizaje por

excelencia. Asimismo, los espacios de reflexión profunda sobre la práctica pedagógica parecen ser limitados, lo que claramente no juega a favor de la construcción de saberes educativos en y desde los mismos centros que permita a los maestros aceptar el nuevo escenario escolar, marcado por IC que reclaman un abordaje efectivo.

2) El análisis de los resultados aportados por los grupos focales nos permitió adaptar el apartado del EPIC correspondiente a los IC, que se centró en aspectos didáctico-metodológicos referidos a: planificación de la enseñanza, trabajo grupal, toma de apuntes y comprensión de contenidos.

A continuación, se presentan los resultados más significativos en relación con los IC, su posible impacto y forma de abordaje, recopilados con la nueva muestra, a partir del EPIC-ME.

Los datos obtenidos permiten señalar que la totalidad de las situaciones presentadas afectarían emocionalmente a los profesores, ya que frente a la pregunta *¿En qué grado le afectaría la situación?*, el 100% de los docentes indica que les afectarían “bastante” y “mucho”. Desde esta perspectiva, los IC recogidos desde la experiencia concreta de los maestros parecen resultar significativos y desestabilizadores para otros profesores.

Ahora bien, en cuanto al modo de gestionar los IC las respuestas varían en cada situación, pero llama la atención que en muchas ocasiones los maestros decidan mantenerse en su plan inicial, con independencia de que el IC demande un cuestionamiento de la propia actuación y, quizá, un cambio. En este sentido, en el ítem relativo al IC sobre *Planificación* de una clase, el 92% de los encuestados afirma que mantendría la clase tal cual, pues son los alumnos quienes deben adaptarse.

Esta inflexibilidad y poca disposición al cambio, se reduce a un 27% en el caso del IC referido a la falta de comprensión de los contenidos. Todos consideran que deberían explicar nuevamente el contenido, y un 73% además afirma que reflexionaría sobre las razones de esa incomprensión: nivel de conocimientos previos de los estudiantes, tipo de material didáctico, etc. En todo caso no deja de resultar sorprendente que algo más de la cuarta parte, decida volver a explicar lo mismo sin atender a los motivos que generaron la falta de aprendizaje.

La actuación de los profesores frente a situaciones altamente demandantes que suponen una toma de decisión durante-la-acción, parece generar la necesidad de (re)tomar rápidamente el control, aunque ello suponga una decisión pedagógica que no garantice el logro de los aprendizajes. Parece priorizarse la reducción de la ansiedad a través del uso de rutinas que aporten seguridad al maestro, resultado similar al encontrado en otros trabajos (Monereo, *et al.* 2009; Monereo, 2010a). Se trata, por consiguiente, de medidas que poco contribuyen a ampliar el registro de sus respuestas pedagógicas para ajustarlas mejor a esos conflictos.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que efectivamente existen situaciones dentro del aula que desestabilizan a los profesores y que requieren ser gestionadas adecuadamente, luego de un proceso reflexivo que necesariamente debe incluir el manejo de las propias emociones. En esta línea se hace evidente la necesidad de generar instancias de perfeccionamiento docente basadas en el desarrollo de habilidades de reflexión pedagógica sofisticada, con el propósito de resolver de un modo conciente, intencionado y ajustado al contexto escolar los IC más frecuentes y complejos.

3.1 Consecuencias de la investigación para la formación inicial de los docentes

En esta investigación se pretendía, por una parte, identificar aquellos IC que, por su frecuencia, impacto emocional y dificultad de gestión, preocupaban en mayor medida a los maestros en ejercicio de primaria y secundaria, y por otra se buscaba conocer cuáles eran las formas de enfrentarse a esos IC y hasta qué punto esas respuestas suponían replantearse, de manera más reflexiva y profunda, las propias concepciones y, en definitiva, la identidad profesional.

Tal como indican los resultados, en efecto hemos podido constatar que existen al menos cuatro grandes bloques de IC que los maestros, con independencia de su género, adscripción a primaria o secundaria o a centros con titularidad pública o privada, coinciden en señalar como especialmente conflictivos y desestabilizadores: dificultades para seguir lo planificado y lograr que los alumnos participen, apuros para que el trabajo en grupos se desarrolle adecuadamente, complicaciones para lograr que los alumnos anoten aquello que resulta relevante e impedimentos para conseguir que comprendan adecuadamente los contenidos impartidos). Por supuesto se trata de cuatro focos de dificultad que han sido destacados y estudiados ampliamente por la literatura científica, sin embargo hemos podido confirmar y verificar, tanto en los grupos focales como en la aplicación de la encuesta (EPIC-ME) que éstos son los problemas clave y que no están en ningún caso resueltos.

En cuanto a las estrategias adoptadas para hacer frente a esos IC, se observaron algunas diferencias entre maestros noveles y veteranos. Los primeros expresan mayores grados de frustración, indefensión e incertidumbre frente a situaciones que les resultan difíciles de manejar. Así lo expresaron mayoritariamente en los grupos focales. Los profesores veteranos, en cambio, no se expresaron con tanta contundencia e incluso admitieron que alguna de esas dificultades podía ofrecer posibilidades para mejorar la propia enseñanza (por ejemplo, la diversidad del alumnado); sin embargo unos y otros atribuían las dificultades a causas externas: a la heterogeneidad del alumnado; especialmente al poco control y dedicación de las familias (los más veteranos), y a características propias de los alumnos (falta de motivación, de concentración, etc.), a la pasividad del propio centro (hábitos instalados, inacción frente al *bullying*, etc.), al que se acusa de abdicar de sus

responsabilidades, como si esos maestros noveles no se considerasen parte del centro.

También unos y otros, frente a esos IC clave, muestran una actitud parecida: retomar el control del aula, si bien los maestros noveles parecen optar más por la repetición de actividades y de determinadas rutinas (a menudo sin ninguna variación sustancial), mientras que los maestros veteranos emplean más la sanción o la extinción. En todo caso el objetivo es restablecer el control y la autoridad, lo que reduce la sensación de inseguridad, a costa de la adquisición de conocimientos, algo que parece preocupar algo más a los maestros veteranos que a los maestros noveles, dato que es coherente con la investigación al respecto (Bullough, 1989; Kagan, 1992), en la que se corrobora que los maestros noveles dejan en segundo término la consecución de aprendizajes significativos y se centran más en garantizar unos mínimos de orden y disciplina en el aula.

Entendemos que estos resultados reclaman otra forma de abordar la formación permanente de los maestros del sistema educativo no universitario, en un doble sentido:

- a) Empezar por orientar la formación a esos IC particulares y no a temáticas y principios psicopedagógicos generales, como habitualmente se realiza. Pensamos que la contextualización de esa formación y la inclusión de estrategias de auto-regulación cognitiva y, muy especialmente, emocional, pueden incrementar el bagaje de los docentes para enfrentar con éxito esas situaciones recurrentes y estresantes.
- b) Dotar a los maestros de herramientas que les permitan aprovechar los IC a los que se enfrentan, para convertirlos en oportunidades de aprendizaje. Algunas pautas para el análisis consciente de IC (ver una revisión de esos instrumentos en Monereo, 2010b) pueden resultar de especial ayuda.

No podemos finalizar sin subrayar una limitación de esta investigación. Si bien el EPIC original está convenientemente validado, la versión utilizada, el EPIC-ME debería entrar también en un proceso de validación, con una población más amplia, que ya hemos iniciado. En todo caso la concurrencia de los resultados de los grupos focales y de la encuesta pensamos que nos ofrecen suficientes garantías para sostener los resultados presentados.

Pensamos que la identificación, análisis y formación basada en Incidentes Críticos supone un área de investigación e intervención que puede resultar realmente fructífera al abrir una grieta entre las teorías, concepciones, creencias y sentimientos, básicamente implícitos, que sostienen los docentes y que determinan en buena parte sus decisiones y conductas. Esperamos haber contribuido a aportar elementos de valor en esa línea de investigación y, sin duda, esperanzadora.

Agradecimiento

Agradecemos a los miembros de Identites (www.sinte.es/identites) su colaboración en esta investigación.

Referencias

Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*, Santiago. Consultado el 11 de diciembre de 2010 de: <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>

Beth, R. S. y Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24, 1070–1082.

Bullough, R. V. (1989). *First year teacher: A case study*. Nueva York: New York Teachers College.

Everly, G. S. y Mitchell, J. T. (1999). *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.

Fernández, J. F., Elórtegui, N. y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 101-112.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 5(4), 327-358.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-170.

Monereo, C. (2010a). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.

Monereo, C. (2010b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, *selves* y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. (pp. 59-77). Madrid: Narcea.

Monereo, C.; Badía, A., Bilbao, G.; Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.

Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Londres: Sage.

Moyetta de Rinaudo, L., Valle de Hamity, M. y Jacob, I. (1999). Incidentes críticos en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. *Contextos de Educación*, 1(2). Consultado en 11 de diciembre de 2010 de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h7.html>

Navarro, R., López Martínez, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(1). Consultado en 11 de diciembre de 2010 de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. R. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Rice, E. H. (2002). The collaboration process in professional development schools results of a meta-ethnography, 1980-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.

Sutherland, L., Scanlon, L. y Sperring, A. (2005). A new direction in preparing teachers: using a school-university partnership to engaging pre-service professionals in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 79-92.

Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. Londres: Routledge.